

日本語教師としての活動デザインの過去から未来への展望を開く

奥山 寛

1. はじめに

学生「私は日本語が上手じゃない、駄目な学生です」

私 「そんなことないですよ。それに日本語が上手とか下手とか、そんなに大切じゃないと思います」

学生「大切じゃない？ じゃあ、どうして先生は私たちに日本語を教えているんですか？」

上の会話は、大学院に入学する以前に、とある日本語学校で私が「先生」と呼ばれていた頃のあるやりとりを再現したものである。この学生は日本語学校の進学課程のクラスに在籍しており、当時私はそのクラスの担任をしていた。この会話は放課後、2人で大学受験のための面接試験の練習をしていた時に生まれたものだったと思う。その学生はその時すでに別の大学の試験をいくつも落ちていて、自分の日本語力に相当自信をなくしていた。だから「日本語が上手とか下手とか、そんなに大切じゃないと思います」と私が言ったのは、そんな彼を私なりの言い方で慰めたつもりだった。だが、そこに不意打ちのように「どうして先生は私たちに日本語に教えているんですか？」と問われて、私は恥ずかしさから自分の顔が赤く染まったのを感じたことを今でも覚えている。

おそらく彼は「あなたは日本語の先生なのに、どうして自分が教えている学生たちの日本語が上手じゃなくてもいいと思うのですか？」と言いたかったのではないだろうか。もちろん私だって、自分が教えている学生たちの日本語が下手なよりは上手なほうがいいと思っている。けれども、私が彼に伝えたかったのは、日本語の上手下手というちっぽけな尺度で一人の人間を評価することが、いかにつまらないかということなのだ。

その頃の私は、日本語教師という立場を通じて伝えたいことと、自分が実際にやっていることの間に距離感を感じていた。しかし、その距離感をどう縮めていったらいいものか、見当もつかなかった。また、自分が伝えたいメッセージをどうすれば伝えられるのかもわからなかった。

あるいはあの時、私はこのように言えばよかったのだろうか？

学生「私は日本語が上手じゃない、駄目な学生です」

私 「じゃあ、日本語が上手になるように一緒に頑張って勉強しましょう」

よく自問自答した。「日本語が上手になるように一緒に頑張って勉強しましょう」というのは私が心から伝えたいメッセージなのか？ いや、やっぱりそれは違う、と思った。

そうではなく、私が伝えたいのはやはり「日本語が上手とか下手とか、そんなに大切じゃないと思います」というあべこべのメッセージなのだ。もう少しそれらしく表現すれば、私が本当に伝えたいのは「私はあなたの日本語が上手であっても下手であってもどちらでも構いません。私はあなたという存在を無条件で肯定します」というメッセージなのである。

「え、でもさあ、自分が担当しているクラスの学習者の日本語が上手にならなくてもいいの？ それってさ、教師の責任放棄じゃないの？」

んー、そうかなあ。そういうあなたこそ、教師の責任という言葉を手にとり取って、学習者を自分のやりたいようにコントロールしようとしているだけのような気もするけど…。でも確かに、私が伝えようとしているメッセージは、一歩間違えれば「あなたの日本語が下手なのは私のせいではありません」という責任逃れとも受け取られかねない。

「あなたという存在を無条件で肯定するって、なんかカウンセリングみたい。それって日本語教師が教室でしなくちゃいけない仕事なの？」

なるほど、そう言われてみればそうかもしれないが、私は学生の心の問題を解決する心理カウンセラーになりたいわけではない。あくまで1人の日本語教師としてそのメッセージを伝えたいのだ。それならば、私が日本語教師という立場で出来ることは、教室活動を通じて、自分が伝えたいメッセージを参加者に伝えていくこと、そのプロセスの中で、日本語を使いたい、日本語が上手になりたいという参加者の期待に応えていくことなのではないだろうか。

私がそのような考えるように至ったのには、2011年春学期「わせだの森」(以下、「11春森」)での経験が深く影響している。そこで本稿では、「11春森」の実践を通じて、私の教室活動に対する捉え方がどのように変容したのかを振り返ってみたい。

2. なぜ「日本語教育実践研究(1)」を履修したのか

私は2011年4月に日研に入学し、最初に履修した実践研究が「日本語教育実践研究(1)」であった。この実践研究を履修しようと思った理由は、初回のオリエンテーションで配られた資料の、担当教員からの以下のメッセージに惹かれたからである。

実践研究(1)は2011年で6年目になる。形を作っていくのは個々の受講生と参加者だと考えて、やってみたかった活動や自分で考えた活動などいろいろなことを試してみたい。但し、どんな場合も目の前にいる参加者に「日本語を教える」ということの意味を確認しながら実施してほしい。

私がやってみたかったのはどのような活動だろうか。日本語学校で授業をしていた時も、学校が決めたカリキュラムという枠組みはあったが、それなりに自分なりの色を出そうと努力はしていたつもりだった。だが、それが自分が心の底からやりたいと思ってやっていた活動であったかと問われると自信がない。そもそも、自分がやってみたい活動とはどのような活動を指すのだろうか？ 今までそんなことを考えてみたこともなかった私にとって、「やってみたかった活動や自分で考えた活動などいろいろなことを試してみしてほしい」という担当教員からのメッセージは非常に魅力的に感じられた。以上の理由から、私は迷わず「日本語教育実践研究（1）」を履修しようと決めた。

3. 私が作りたい教室

以下の文章は、私が2011年春学期「日本語教育実践研究（1）」を履修するにあたって、事前課題として担当教員から与えられた「わたしが作りたい教室」という題名の作文を全文引用したものである。

私が作りたい教室は、教室の参加者全員が「なりたい自分」になるための活動を通じて、自分たちの言葉を獲得できる教室である。

なぜそう考えるのか。

日研に入学するまで、私は国内の日本語学校で進学予備教育としての日本語教育に携わってきた。そこで私が経験したのは、教師が学習者を日本語能力という尺度で日常的に評価・序列化することを当然視する教室だった。そうした教室では、学習者は否応なしに教師から与えられた目標を達成するために学ばざるを得ず、教師から与えられた目標が達成できない学習者はドロップアウトと見なされる。もちろん、そのような教育のあり方が、いわゆる対処療法的教育として社会から必要とされる場合があること自体は否定しない。しかしながら、私自身、過去に学校教育からドロップアウトした経験があり、教師が学習者に対して絶対的優位を保ち続けるそうした教育現場に、教師という立場で関わり続けることに対する違和感を解消することはできなかった。そこから自らの教育観の問い直しが生まれ、日研への進学を決意した。

今、私が考える理想の教室は、教師が学習者に目標を一方的に与えるのではなく、教師－学習者という従来の関係性を超えた教室の参加者全員が相談した上でお互いの目標を決める教室である。なぜなら、そうしたプロセスを経ることで、教室は教室の参加者全員にとっての自己実現のための場、すなわち「なりたい自分」になるための活動の場になりうるからである。そして、そうした活動を通じて、教室の参加者はお互いを理解するために対話を重ね、その結果としてやがて自分たちの言葉を獲得できると私は考える。

以上の理由で、私は教室の参加者全員が「なりたい自分」になるための活動を通じて、自分たちの言葉を獲得していく教室を作りたいと考える。

この作文から、「11 春森」実践に向けての、どのような私の意気込みが読み取れるだろうか。「過去に学校教育からドロップアウトした経験がある」私は、日本語学校時代、「教師が学習者に対して絶対的優位を保ち続ける」教育現場に「教師という立場に関わり続けること」に違和感を抱いていた。おそらく、それは「教師から与えられた目標が達成できない」というだけの理由で「ドロップアウト」の烙印を押された学習者に、過去の自分の姿を重ね合わせて見ていたからであろう。「ドロップアウト」した当時の私は、教師から与えられた目標を達成することには価値がないと思っていたし、今でもそう信じている。「今、私が考える理想の教室は、教師が学習者に目標を一方向的に与えるのではなく、教師－学習者という従来の関係性を超えた教室の参加者全員が相談した上でお互いの目標を決める教室である」という箇所は、そのような私の信念を表したものであろう。

だが、その後続く部分の「教室は教室の参加者全員にとっての自己実現の場、すなわち『なりたい自分』になるための活動の場になりうる」という表現の仕方には、熱意は伝わってくるが、正直押し付けめいたものが感じられなくもない。教室に参加するからには、参加者は皆、自己実現を目指さなければいけないのだろうか。「なりたい自分」になろうとしなければいけないのだろうか。そのような押し付けは、自己実現を目指さない参加者や「なりたい自分」になろうとしない参加者に対して「ドロップアウト」の烙印を押し、彼らを教室活動から排除することにもつながりかねないのではないか。

4. 第1回、第2回の振り返りから

私は「11 春森」の第1回の活動案作成および活動のMFを担当した¹。第1回の活動案には活動全体を通じてめざすものとして、以下のような目標を掲げた。

「過去・現在・未来」を生きる生活者としての活動参加者が日本語活動を通じて、自らの「内面」を「表現」することをめざす。その「表現」の過程において、他者との相互作用が生まれ、その経験から活動参加者自身の気づきが促される。こうした気づきによって、活動参加者が自身の「内面」を「表現」することばを変容させるきっかけを与えることを目標とする。

「11 春森」は、私を含む履修生4人とボランティア、担当教員、そしてたくさんの参加者たちの想いが1つになって出来上がった教室である。従って、1人が作成した活動案であっても、そこには様々な人の意見やアイデアが反映されている。例えば、この活動案の目標のに使われている「内面」²という表現は、今回の「わせだの森」の履修生の1人、Tさんから引き取った言葉だと思われる。そして、私はこの「内面」というTさんの言葉

¹ 第1回、第2回の活動テーマは「わたしの名前 あなたの名前」である。なお、第2回の活動案作成および活動のMFは別の履修生が担当したが、活動の流れや活動目標などの大枠の部分は第1回を踏襲したものであった。

² 「内面」とその表出を巡っては、11 春森」の履修生およびボランティアの間で熱い議論が交わされた。議論の中身についてはTさんのレポートを参照のこと。

に、「私が作りたい教室」で示した理想の教室での活動目標としてのふさわしさを感じていた。というのも、作文の中に「今、私が考える理想の教室は、教師が学習者に目標を一方的に与えるのではなく、教師—学習者という従来の関係性を超えた教室の参加者全員が相談した上でお互いの目標を決める教室である」と書いてあるように「教師が学習者に目標を一方的に与える」のではないとしたら、活動の参加者にとっての目標はその「内面」にあるはずだからである。

ところが、第2回の活動後の振り返りで、私は次のように発言している。

【奥山】一応、ここの教案の大枠は僕が作った。その立場としては、やはりやってみてもだが、「内面」は難しい。森の活動全体のテーマが「内面」だったら、この活動では無理があるのかも。

私はここで、参加者の「内面」を活動の目標として追求することの難しさを述べている。なぜ私はそのように感じたのだろうか。第1回、第2回の活動では、くまのキャラクター（第1回、資料2）と、うさぎのキャラクター（第2回、資料3）の名前をグループワーク形式で考え、一番良い名前を投票で選び命名するという活動を行った。

活動案作成者の意図としては、キャラクターに名前をつけるという活動には参加者一人ひとりのアイデアが活かされる面白さがあり、また協同作業で1つの名前を決めるというプロセスは、参加者に森のメンバーとしての当事者意識を与えるきっかけになるのではないかという期待があった。

だが、第1回の活動後の振り返りでは、こうした期待に反して下記のようなコメントが目立った。

【ボランティアOさん】名前を決めたことにどういう意味があるかということに、全員には伝わりきっていなかった。続けて活かされることが示せたらよかったのでは。

【参加者Eさん】最初に、このくまの背景がわからないと、全てこっちで決めていいの、となるし、名前をつけて何になるのか、ということもわからなかった。「目的」をもっと明確にわかりやすく伝えたほうがいい。



資料2



資料3

これらのコメントからわかることは、活動に参加するにはなぜそれをするのかという理由、すなわち意味付けが不可欠だということである。キャラクターに名前をつけるという活動に対する評価が今ひとつだったのは、コメントにもある通り、この活動の意味付けが参加者に十分に伝えられていなかったことが原因であると考えられる。それならば、仮に

この活動の意味付けが参加者に十分に伝えられていたとしたら、この日の活動の目標は達成できたのであろうか。いや、それはまた別の問題であろう。なぜなら、活動の目標とは、ある活動をそのように意味付けるのはなぜかという、更に一段上のレベルの理由付けになるものだからである。従って、参加者の「内面」を活動の目標とするのが難しいと感じたことと、活動の意味付けが十分に伝えられなかったということには直接的な因果関係はない。

では、なぜ私は「内面」を活動の目標とするのは難しいと感じたのだろうか。推測するに、参加者の「内面」を目標にするということと、「あなたという存在を無条件で肯定します」という私が伝えたいメッセージとの間にズレを感じたのではないだろうか。なぜなら、参加者が活動への参加を通じて「内面」を表出することを活動の目標とすることは、結果として、今日の活動は参加者の「内面」が表出されたから成功だった、表出されなかったから失敗だった、というように、各回の活動が参加者の「内面」が表出されたかどうかという基準でその成否が判断される。その結果、「教師が学習者に目標を一方向的に与える」教室で行われているような、学習者は目標を達成できれば教師から肯定され、目標を達成できなければ叱責されたり、あるいは無視されたりする教室活動と、何ら変わりがなくなってしまうからである。

5. 第6回の振り返りから

第6回の活動で、私は再び活動案の作成と活動のMFを担当した³。第6回の活動テーマは「私が住みたい国・1つの国」である。この日の活動の流れは、アイスブレイキング（国旗マッチングゲーム）→自分が住みたい国（架空の国でも良い）を考える→全体共有1→グループで1つの国を考えて、その国での自分の役割を考える→全体共有2→振り返り、というものであった。

この日の活動案の目標には以下のように書かれている。

他者との対話を通じて自分の価値観を捉え直す・深める。

第1回の活動案の目標と比べると非常にシンプルな表現ではあるが、「価値観」はその人自身が持っているものであることを考えると、参加者の「内面」の表出を活動の目標とすることと、本質的な部分ではよく似ている。

活動後の振り返りの冒頭で、私は次のように語っている。

【奥山】今日は人数も少なく、静かな中にも楽しそうだった。活動の流れやねらいも、だいたい考えていたようなことができたか。ただ、そもそも…「価値観」とかにはいきついたかどうか、疑問。

えとの落差を気にしている様子が伺える。この語りからは、「内面」という言葉を「価値

³ この日の活動案は、履修生のKさんが作成した第5回の活動案の一部を私が修正したものである。

観」に置き換えてみても、やはり活動の目標と私が伝えたいメッセージの間のズレを埋めることはできなかったということがわかる。

活動の目標と私が伝えたいメッセージの違いとは何だろうか。前述した通り、活動の目標とは活動の意味付けの理由付けになるものである。もちろん、私が伝えたいメッセージもまた活動の意味付けの根拠になり得る。だが、両者の根本的な違いは、前者は私という存在があってもなくても成り立つのに対して、後者は私という存在を抜きにしては成り立たないという点にある。どういうことか。例えば、「異文化に対する理解を深めましょう」をなぜ活動の目標にするのかは、私という存在がいてもいなくても説明できる。だが、同じ「異文化に対する理解を深めましょう」であっても、もしそれが私の伝えたいメッセージであったとしたら、なぜそれを伝えたいと思うかは、私という存在の固有性を抜きにしては説明できない。従って、活動の目標というものを考える時、それが私という存在を抜きにしても成り立つものかどうかを見極めることが重要だろう。もしそれが私という存在を抜きにしても成り立つものならば、なぜ私がその目標を選ぶ必要があるのだろうか。

ある教師がそれを活動目標とする必然性が自分の中で感じられないのにも関わらず、与えられたカリキュラムだからとか、最近のトレンドだからというだけの理由でそれを選択するとしたら、その教師はまるで見えない糸に操作された操り人形のようなものである。だからこそ、教師は自分が伝えたいメッセージが何なのかを常に自覚し、活動目標と自分が伝えたいメッセージの間にズレが感じられるとしたら、そのズレを埋めようとすべきであろう。なぜなら、教師がある教室活動を実践する上で、その必然性を与えてくれるのは、教師自身が伝えたいメッセージ以外にはないからである。

この日の振り返りの中では、履修生とボランティアとの間で以下のようなやりとりも見られた。

【履修生K】土曜と同じで、最終的に目指すところはまだまだだけど、でも、みんなが楽しく、日本語で話せた、という最低限はクリアできてた。でも、毎週、10時間も考えてるんだから、やっぱり目指すところまで行きたいね。僕たちは活動だけだったら、たぶん、30分でひとつ考えることはできる。でも、その活動は、もう一段階上のものを目指している。なんというか、適当か、「内面」とか「価値観」とか？だから、10時間使って話し合いをしている。

【ボランティアS】確かに、楽しかった、だけなら…たぶん、そこを目指してたら、「楽しかった」にも行かないかもしれない。上を目指しているから、今があるのかもしれない。

「みんなが楽しく、日本語で話せた」ということを履修生のKさんは「最低限はクリア」という言葉で表現している。また、ボランティアのSさんは「確かに、楽しかった、だけなら…」と、楽しいだけの活動では不十分であるという認識を暗に示している。

本稿を書くために「11 春森」の振り返り記録を読み返していた際に、このくだりにぶつかって私は思わず考え込んでしまった。私たちは毎回1つの活動目標を共有し、共に実践を築き上げきた。だが、私たち一人ひとりが伝えたいメッセージを1つにすることは容易な作業ではなかった。「11 春森」のようにチームで実践を組み立てる場合、話し合っただけで活動の目標を共有したつもりでも、実はそれが私という存在を抜きにしても成り立つ部分を共有できているだけというケースは少なくない。換言すれば、それぞれが伝えたいメッセージが共有できていないということである。そのことに気付かずにいると、チームメンバー同士で何となく合意形成はできているような気がしていたのに、いざ実践が始まってみると足並みが揃わず空中分解、ということにもなりかねない。従って、チームメンバーのそれぞれが伝えたいメッセージを何なのかを互いに理解しようと努力し、根気よくそれをすりあわせていく作業は非常に重要であると言えよう。「11 春森」の実践を振り返ってみると、そうした作業は事前課題の「私が作りたい教室」から始まり、コンセプト決めやチラシ作成、毎回の活動の振り返りなど、実践のいたるところに埋め込まれていたように感じる。このような素晴らしい学びの機会を与えてくれた担当教員の池上先生には改めて感謝の意を表したい。

6. 最終回の振り返りから

「11 春森」の最終回は「わせだの森」パーティーと題して、それまでの8回とは異なる企画を実施した⁴。パーティーの中で「私のできるもの」ゲームという活動を実施した。このゲームは、テーブルの上に置かれた様々な道具や自分の身体などを使って何ができるのかを考え、時間内にグループで何個出来たのかを競うという内容であった。活動前のミーティングでは、それが「できた」のかどうかを誰がどのようにジャッジするのかについて、直前のリハーサルまで意見が交わされた。最終的に、ジャッジはせずに、ゲームの過程そのものを楽しむことを優先させよう、という結論に至った。

活動後の振り返りでは、このゲームの活動について、以下のようなコメントがあった。

【参加者Eさん】Nさんの「物足りなさ」に通じるかもしれないけど、普段の森は「考える」それを「話す」がある。今日は、「できる」を示したとして、じゃあ、なぜそれをしたかとかどうしてできるかとか、を話したいのでは。でも、それができなかった。私もそれを聞いたかったけど、その時間はなかった。進行を邪魔してはいけないとも思うし。やる側は時間管理が必要だけど、参加する側はあまりそれがあると...パーティーであればなおさら。だからあまり時間で区切るのは...制限時間があるゲームは別だけど。

「わせだの森」を知る人物である。この語りからは、Eさんが考える「わせだの森」らしさとは、他者とのやりとりを通じて、ことばを吟味しながら自分の頭の中で「考える」、そして、考えたことを「話す」ということであるとわかる。活動にゲーム的な要素を含める場

⁴ 最終回の活動案作成および活動のMFを担当したのは履修生のIさんである。

合、楽しさを演出することは重要であろう。なぜなら、ゲームは他人にさせられるのではなく、その人が楽しみたいからするものだからである。しかし、この日のゲームの活動にはEさんの言う「わせだの森」らしさが欠けていた。そのため、それが参加者にとっての活動の物足りなさにつながったのではないか。

前述したように、最終回はそれまでの回とは異なるパーティーという企画を実施した。パーティーであるが故に、私たちの中にはできるだけ活動内容の楽しさを優先させたいという気持ちがあった。だが、Eさんの発言は「11 春森」における教室活動というものが、私たち活動をデザインする側の気持ちを参加者に一方通行的に表明することで成立しているのではなく、活動に参加してくれる参加者の期待を感じ取り、それに応えようとすることによって成り立つ双方向的なものだということを教えてくれたように思う。教室活動において、私が伝えたいメッセージを伝えることの大切さはすでに述べた通りである。だが、参加者あつての教室活動である以上、そのメッセージが参加者たちに受け入れられなければ意味が無い。つまり、「あなたという存在を無条件に肯定します」というメッセージが参加者に受け入れられるためには、そのメッセージを伝えるということが、参加者の期待に応えることにもつながっていかなければならない。もちろん、参加者が活動に何を期待するのかは実際には個人差もあり、参加者全員の期待に応えることは容易なことではない。

けれども、日本語教育としての教室活動に参加しようとする日本語学習者であれば、誰もが期待するであろうことが1つある。それは活動に参加することを通じて、日本語を使いたい、日本語が上手になりたいという期待である。従って、日本語教師が自らの教室活動を日本語教育の教室活動として成立させるためには、そのような参加者の期待に応えていく必要があるだろう。

以上のことから、私が日本語教師という立場で出来ることは、教室活動を通じて、自分が伝えたいメッセージを参加者に伝えていくこと、そして、そのプロセスの中で、日本語を使いたい、日本語が上手になりたいという参加者の期待に応えていくことであると考え

7. あれから半年が経ち…

このレポートを書いているのが2012年2月。「11 春森」の実践を終えて半年が経つ。あれから半年。様々な心境の変化があった。そこで、今の私が何をどう考えているのかについて書きたいと思う。

私は現在、青山学院大学が主催している「ワークショップデザイナー育成プログラム」⁵を受講している。ワークショップとはなんぞやとか、プログラムの詳細について説明するのは少々面倒なので、ここでは要点だけ述べる。このプログラムは、受講生たちが実習とし

⁵ 青山学院大学ワークショップデザイナー育成プログラム」ホームページ。
<http://wsd.irc.aoyama.ac.jp/> (2012年2月16日検索)

て自らワークショップを企画・運営するのが売りなのだが、それに加えて、ワークショップデザイナーと呼ばれる専門家が実践するワークショップを体験する機会もある。で、これがなかなか面白いのである。今まで体験したワークショップにどんなものがあったのか、いくつか印象的だったものを書き出してみる。

- ・参加者たちが協働しながら、身体表現で4コマ漫画をつくるワークショップ
- ・プロのピアニストの演奏を聴きながら、子どもたちが即興で絵を描くワークショップ
- ・デジタルカメラで撮影した動画を逆再生して楽しむワークショップ 等々

面白そうでしょうか？ だが、ある時ふと浮かんだ疑問がある。それはつまりこういうことだ。これらは一体何のための活動なのか？ 言い方は悪いが、ようするにみんなで楽しく遊んでいるだけじゃないのか？ これで何かを学んでいると言えるのか？ 確かに、一見するとワークショップの参加者たちは遊んでいるようにしか見えないが、これってどうなのだろう…？

ワークショップの構成には基本形と呼べるものがあり、それは次のような構成になっている。

- 1 アイスブレイク
- 2 ワーク 1
- 3 ワーク 2
- 4 ワーク n
- …
- 5 リフレクション

なぜ私がワークショップに関心を持ったのかというと、ワークショップ（少なくとも私がこれまで体験したワークショップ）は、ワーク⁶を通じて、「あなたという存在を無条件で肯定します」というメッセージを参加者に伝えるという明確な意図を持った活動だからである。

どういうことか。ワークショップには誰でも安心して参加できる。例えば、前述した「参加者たちが協働しながら、身体表現で4コマ漫画をつくるワークショップ」には、大人も子供も健常者も身体障害者も、一緒になって参加し楽しむことができる。それが可能なのはどのような参加の仕方も許容できるよう、活動があらかじめデザインされているからである。

⁶ プログラムでは、ワークショップ全体を構成する要素としての個々の活動は「ワーク」と呼ばれている。

では、それはどのようなデザインか。それは、参加者を「遊び」の主体として信頼しているということが参加者に伝わるような活動のデザインである。山田（1994）は活動が「遊びになる」ための3つの条件を挙げている（p13, 14）。第一の条件は「その活動が、その活動の主体にとって楽しいこと」である。第二の条件は、「主体にとっては、その楽しい活動自体が目的であって、少なくともその活動が、その外部にある他の目的達成のための単なる手段となっていないこと」である。第三の条件は、「外部から強制され、拘束されているという感じを主体が持たないこと」である。すなわち、ここで述べられているのは主体の意識としての「遊び」が成立するための条件である。

「あなたという存在を無条件で肯定します」というメッセージを伝えるためには、活動の参加者を「遊び」の主体として信頼することが必要不可欠だと私は考える。なぜそう考えるのか。まず、「遊び」には失敗が無い。「遊び」には参加者の振る舞いをそのまま肯定するゆりさがある。また、もしその活動が、活動自体が目的なのではなく他の目的達成のための手段なのだとしたら、当然そこには活動への参加の仕方に対する適切不適切という判断基準が生まれる。更に、もし参加者がある活動に参加することを外部から強制され、拘束されているような感覚を持つのだとしたら、そこには参加しないという選択肢が認められていないということに等しい。つまり、その状況では私の参加の仕方が私以外の何者かによって決定されているということになる。以上のことは、「あなたという存在を無条件で肯定します」というメッセージに反していると思われる。それゆえ、私は活動の参加者を「遊び」の主体として信頼し、その信頼をメッセージとして伝えることが必要だと考える。つまり、「あなたという存在を肯定します」というメッセージを伝えるということは、「あなたを『遊び』の主体として信頼しています」と、活動の中での参加者の振る舞いの自由を保証するメッセージを伝えるということによって具現化するのである。

では、そのようなメッセージを伝えるするためには、具体的に何をすればよいのか。ことばで「あなたを『遊び』の主体として信頼しています」と伝えればよいのであろうか。そうではない。メッセージはことばでそう表現すれば伝わるのではなく、活動のデザインに織り込まれることによって、初めて参加者に伝わるのである。具体的には、すべての参加者の活動の体験を保証し、なおかつ活動での参加者の振る舞いをそのまま肯定するために、どのような参加者であっても自分なりのやり方で参加できるような活動内容を考えたり、結果ではなく結果に至るまでのプロセスを評価したり、参加者一人ひとりができること、できないことに配慮して、必要であれば、活動への参加を助けるリソースを配置したりする、などといった工夫が考えられるだろう。

考えてみれば、このような工夫は私たちが「11 春森」の中で、活動のデザインを通じて、まさに試みようとしていたことなのである。もちろん、その試みは必ずしも成功したものばかりではなかったかもしれない。だが、私たちが共に「11 春森」で目指した何かは、きっとその方向の先にあるに違いない。

メッセージを伝えるとは、単にそれをことばで説明すればよいということではない。私のメッセージは活動のデザインに織り込まれている。伝えたいメッセージと活動のデザインは分けることができない。従って、参加者は活動の体験を通じてそのメッセージを肌で感じ取る。活動への参加の仕方とは、参加者によるメッセージへの応答である。

8. 終わりに

日本語教師である私にとって、「遊び」の主体として参加者を信頼していることを活動のデザインを通じて伝えていく手法は、「あなたという存在を無条件で肯定します」というメッセージを参加者に伝えるということと、日本語が上手になりたいという参加者の期待に応えるということの両方が実現できる教室活動を創り出すためのヒントとなるものであると考える。なお、本稿では日本語が上手になりたいという参加者の期待に応えるための教室活動とはどのようなものか、また、そうした教室活動を私の伝えたいメッセージと結びつけてどう実現するか、という点については論じてこなかった。そこで、最後に、この点に関する私の考えを簡潔に述べておく。

私は、ことばの学びとは他者とのことばのやりとりを通じて、人が自分自身をことばで形づくっていくことであると捉える。参加者を「遊び」の主体として信頼し、その信頼を活動のデザインを通じて伝えていくことは、すべての参加者の活動の体験の保証につながる。活動の体験は、その体験を他者と共有したいという欲求を生み出す。そして、そうした欲求は、他者とことばでやりとりをしたいという気持ちを湧き上がらせるのではないだろうか。また、リフレクションを通じてことばで体験を共有するということは、他者とのかわりを通じて、ことばを吟味しながら自分の頭の中で体験を振り返り、考えたことを話すこと、言い換えれば、自分の頭の中で吟味したことばを外に向かって発信するというプロセスに他ならない。すなわち、このような活動をデザインすることで、教室活動への参加を通じ、日本語を使いたい、日本語が上手になりたいという参加者の期待に応えていくことができると私は考える。

このように、ワークショップの手法は言語教育的な視点から眺めても大変興味深い。今後、稿を改めてこの点に関してぜひ詳しく論じてみたい。

参考文献

山田敏 (1994) 『遊びと教育』 明治図書出版